

Inclusión educativa y discapacidad desde la participación activa: investigación-acción y abordaje del Programa Modelo de Perkins en tres países latinoamericanos

Inclusive Education and Disability through Active Participation: Action Research and the Implementation of the Perkins Model Program in Three Latin America Countries

<https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2198>

 María Antonia Vázquez¹
<https://orcid.org/0009-0002-3038-2890>

 Gloria Rodríguez-Gil²
<https://orcid.org/0009-0003-4758-6838>

1. Perkins School for the Blind, Programas Internacionales (América Latina y el Caribe), Córdoba, Argentina; Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3038-2890>; mary.vazquez@perkins.org
2. Perkins School for the Blind, Programas Internacionales (América Latina y el Caribe), Boston, Estados Unidos; Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-4758-6838>, gloria.rodriguez@perkins.org

* Autor de correspondencia: María Vázquez, Perkins School for the Blind, Programas Internacionales (América Latina y el Caribe), Brasil 1078, Río Cuarto, Argentina 5800, mary.vazquez@perkins.org

Para citar este artículo: Vázquez, M.^a A. y Rodríguez-Gil, G. (2025). Inclusión educativa y discapacidad desde la participación activa: Investigación-acción y abordaje del Programa Modelo de Perkins en tres países latinoamericanos. *Papeles*, 17(34), e2198. <https://doi.org/10.54104/papeles.v17n34.2198>

Recibido: 17 de julio de 2025
Aprobado: 5 de octubre de 2025
Publicado: 26 de diciembre de 2025

Versión aprobada por pares



Resumen

Palabras Clave
Educación inclusiva;
investigación-acción;
innovación pedagógica;
educación especial;
inclusión social

Introducción: este artículo presenta el análisis de una experiencia desarrollada en la interrelación entre una estrategia de acción educativa consolidada, el Abordaje de Programa Modelo (APM) impulsado por Perkins School for the Blind (Perkins), y un proceso sistemático de investigación-acción participativa (IAP), que permitió generar conocimiento situado a partir de las prácticas escolares. La investigación se llevó a cabo entre 2023 y 2025 en 27 escuelas regulares, especiales y centros de primera infancia de Argentina, Brasil y México, mediante metodologías cualitativas colaborativas y herramientas de autoevaluación institucional. **Metodología:** para la recolección de información, se utilizaron entrevistas semiestructuradas, grupos focales, registros de observación participativa y no participativa, registros de campo sobre seguimiento de acciones de cambio implementadas, análisis de documentos escolares y la aplicación anual de los indicadores de calidad de Perkins. **Resultados y discusión:** los resultados evidencian avances relevantes en el desarrollo profesional docente, la participación activa de las familias, de estudiantes con discapacidad visual (DV), sordoceguera (SC) o discapacidad múltiple (DM), y la consolidación de prácticas inclusivas sostenibles. **Conclusiones:** esta experiencia no solo permitió documentar y reflexionar colectivamente sobre las transformaciones en curso, sino que también ofrece aprendizajes significativos para fortalecer sistemas educativos más justos, contextualizados y transformadores en América Latina.

Abstract

Keywords
Inclusive education;
pedagogical research;
innovation; special
education; social inclusion

Introduction: This paper presents the analysis of an experience developed through the interrelation of a well-established educational action strategy, the implementation of the Model Program Approach (MPA) promoted by Perkins School for the Blind, and a systematic process of participatory action research. This combination enabled the development of situated knowledge grounded in school practices. The research was conducted between 2023 and 2025 across 27 regular schools, special education schools, and early childhood centers in Argentina, Brazil, and Mexico, using collaborative qualitative methodologies and institutional self-assessment tools. **Methodology:** To collect information, semi-structured interviews, focus groups, participatory and non-participatory



observation records, field notes on the monitoring of implemented change actions, analysis of school documents, and the annual application of the Perkins Quality Indicators were used. **Results and Discussion:** The results show significant progress in the participation of students with visual impairments, multiple disabilities, and deafblindness, as well as in professional development of teachers, active family involvement, and the consolidation of sustainable inclusive practices. **Conclusions:** This experience not only allowed for collective documentation and reflection on the ongoing transformations but also offered meaningful insights to strengthen more just, contextualized, and transformative educational systems in Latin America.

1. Introducción

A nivel mundial, el 16 % de la población, aproximadamente 1300 millones de personas, vive con alguna discapacidad y enfrenta menores oportunidades de acceder y permanecer en el sistema educativo, debido a barreras sociales, institucionales y estructurales (United Nations Children's Fund, 2021).

En América Latina, distintos estudios y registros nacionales muestran brechas significativas en el acceso a la educación para personas con discapacidad. Aunque sus metodologías no siempre son comparables, los datos disponibles coinciden en mostrar la persistencia de estas desigualdades.

En México, el 16,5 % de la población tiene discapacidad y solo el 15 % alcanza la educación secundaria, frente al 78,3 % de la población general. Esta desigualdad se enmarca en un contexto de escasa oferta de escuelas inclusivas, limitaciones en recursos en zonas rurales e indígenas y una insuficiente formación docente (Baptista et al., 2024).

En Brasil, el 7,7 % de la población presenta alguna discapacidad. Entre las personas mayores de 15 años, el 21,3 % es analfabeto, el 63,1 % no ha finalizado la educación primaria y apenas un 7,4 % accede a la educación superior. Las principales barreras son la infraestructura inadecuada, los prejuicios sociales, la falta de materiales adaptados y la escasa capacitación del personal docente (Bello, 2025).

En Argentina, el 12,9 % de la población vive con discapacidad, y 3 de cada 10 niños y niñas en esta condición no asisten a la escuela. Esta situación refleja las limitaciones en la implementación de políticas inclusivas: algunas instituciones niegan la matrícula y la legislación aún no se adecua plenamente a la Convención sobre los Derechos de la Persona con Discapacidad, vulnerando el principio de igualdad y no discriminación (United Nations Children's Fund, 2021).

El panorama regional evidencia que, más allá de las cifras generales, los sistemas educativos enfrentan desafíos para responder a la diversidad de sus estudiantes y garantizar una educación de calidad para todos. Esta complejidad se acentúa cuando se trata de niñas, niños y jóvenes con discapacidad visual (DV), sordoceguera (SC) o discapacidad múltiple (DM), quienes aún encuentran barreras para aprender y participar en los espacios educativos. Entre los principales



obstáculos, se destaca la escasa formación docente, la falta de recursos específicos, las prácticas pedagógicas poco adaptadas y la débil articulación con las comunidades. A ello se suma la necesidad de fortalecer el trabajo colaborativo entre los distintos actores del sistema y ampliar las capacidades técnicas para una atención pedagógica pertinente.

Frente a este escenario, caracterizado por desigualdades estructurales, la mejora educativa no puede entenderse al margen de la atención a la diversidad. Las escuelas requieren enfoques pedagógicos integrales, centrados en la equidad, la participación y el reconocimiento de las diferencias como elementos clave del aprendizaje. Garantizar una educación de calidad para estudiantes con DV, SC o DM implica mucho más que su presencia en el aula: exige transformar las prácticas escolares para asegurar su participación activa, el acceso al currículo y el desarrollo de aprendizajes. Esta visión demanda revisar estructuras, desafiar supuestos excluyentes y promover una transformación cultural en las escuelas.

Desde la década de 1980, el reconocimiento del derecho a la educación ha impulsado un cambio de paradigma: se ha transitado de modelos centrados en el déficit hacia una concepción que valora la diversidad como una riqueza educativa (Ainscow, 2025; Ainscow et al., 2006). En América Latina, este giro ha sido promovido tanto por marcos normativos como por la acción de movimientos sociales, particularmente de personas con discapacidad y sus familias (Arnaiz, 2004; Echeita, 2006). No obstante, persisten desafíos: representaciones negativas sobre la discapacidad, brechas territoriales y socioeconómicas, falta de apoyos especializados y formación limitada del personal docente (Barton, 2009; Skliar, 2000; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020).

En este contexto, resulta urgente fortalecer las capacidades institucionales para avanzar hacia una mejora educativa sostenible e inclusiva. Esto requiere compromiso político, liderazgo pedagógico, formación continua y dispositivos de apoyo que acompañen el cambio desde el interior de las escuelas.

Esta realidad interpela el trabajo de Perkins School for the Blind (Perkins), una institución educativa y organización internacional dedicada a acompañar a niñas, niños y jóvenes con discapacidad en su búsqueda de un lugar en el mundo (Perkins, 2023). En América Latina y el Caribe, esta misión se concreta mediante el Abordaje de Programa Modelo (APM), desarrollado en países como Brasil, Argentina y México. Esta estrategia busca fortalecer a las escuelas principalmente públicas para que puedan responder a la diversidad desde una lógica de mejora continua. El modelo integra de manera articulada formación, mentoría, fortalecimiento del vínculo familia-escuela, evaluación sistemática y acompañamiento técnico-pedagógico, como procesos fundamentales para construir entornos escolares accesibles, justos y sensibles a la diversidad.

Un componente central de este modelo de trabajo es la investigación-acción participativa (IAP), que contribuye con los equipos escolares para generar conocimiento a partir de su propia práctica mediante ciclos de diagnóstico, reflexión crítica, planificación e intervención (Grisales-Aguirre, 2018; Kemmis et al., 2014). En lugar de aplicar soluciones externas, se construyen propuestas desde la experiencia situada, reconociendo el valor de los saberes que emergen de la vida escolar cotidiana. Esto promueve el diseño de estrategias alineadas con las realidades locales y las aspiraciones de las comunidades.



Durante los últimos tres años, el APM se ha implementado en 82 programas de la región y ha generado avances: mayor apertura hacia la diversidad, desarrollo profesional docente y consolidación de prácticas inclusivas con proyección de continuidad. Al mismo tiempo, esta experiencia ha permitido identificar desafíos y nuevas oportunidades para profundizar en la construcción de sistemas educativos más equitativos y justos.

Este artículo presenta el análisis de experiencia sobre la implementación del APM en diversos contextos educativos: escuelas especiales, escuelas regulares y programas de primera infancia. A lo largo de esta trayectoria, las instituciones han fortalecido su capacidad de respuesta ante las necesidades de los estudiantes y han ampliado su comprensión de lo que significa atender a la diversidad y construir entornos genuinamente inclusivos. Lejos de reducirse a la presencia de estudiantes con discapacidad en entornos regulares, en contraposición a las escuelas especiales, como aún suele entenderse, la inclusión se ha resignificado como un enfoque integral que reconoce la diversidad como un valor y un principio organizador del quehacer educativo. Esta visión amplia y situada subraya la necesidad de mejorar la calidad educativa en todos los niveles y modalidades, con énfasis en aquellos contextos que acogen a estudiantes con necesidades derivadas de la DV, SC o DM.

El análisis propuesto se sitúa en el cruce entre una estrategia de intervención y un proceso sistemático de IAP. Esto permite no solo documentar y analizar la experiencia, sino también generar conocimiento colectivo desde la práctica. Lo aprendido a lo largo de esta experiencia compartida ilumina tanto los logros alcanzados como los desafíos que aún persisten, así como ofrece claves valiosas para avanzar hacia sistemas educativos más sostenibles y transformadores en la región.

2. Metodología

Este trabajo adopta un enfoque cualitativo con componentes de IAP, entendida como una metodología que interviene en contextos reales y promueve una reflexión crítica, colectiva y situada sobre las prácticas educativas (Elliot, 2000; Espinoza Freire, 2020; Latorre, 2007; Rodelo Molina et al., 2021). La IAP no se concibe como un fin en sí mismo, sino como un conjunto de recursos metodológicos y epistemológicos al servicio de una estrategia más amplia: el APM.

El APM busca fortalecer la educación de calidad para estudiantes con DV, SC o DM mediante el trabajo colaborativo entre actores de la comunidad educativa. Se estructura en torno a tres ejes fundamentales: la formación continua de los docentes, el acompañamiento técnico a las escuelas y la evaluación sistemática de los programas educativos. Su implementación parte de un enfoque contextualizado que reconoce la diversidad de los sistemas educativos, las culturas institucionales y las condiciones locales.

En este marco, la investigación busca comprender cómo este abordaje contribuye al fortalecimiento de una educación más inclusiva. La IAP potencia esta finalidad al ofrecer un marco analítico que acompaña los procesos de toma de decisiones en las estructuras escolares. A través de ciclos de reflexión sistemática y participación activa, esta metodología permite visibilizar las lógicas que sustentan las decisiones pedagógicas, organizativas y formativas, así como analizar sus efectos en las prácticas cotidianas.



Esta investigación abarca el periodo 2023-2025 y se desarrolló con la participación activa de 27 instituciones educativas de Argentina, Brasil y México, seleccionadas mediante muestreo intencional estratégico. Los criterios de inclusión consideraron la viabilidad operativa, el compromiso institucional y la presencia de estudiantes con DV, SC o DM. Se priorizó la diversidad de contextos, por lo que se incluyeron escuelas públicas y privadas tanto de gestión estatal como municipal que abarcaron niveles de educación inicial, regular y especial.

Las instituciones se incorporaron progresivamente (tres por país y por año) en función de una convocatoria realizada por el equipo de Perkins a escuelas que previamente estaban vinculadas al proyecto. En algunos casos, la convocatoria se canalizó a través de las secretarías o los ministerios de Educación y, en otros casos, a través de autoridades municipales. En el caso de las ONG, el contacto se estableció directamente con las escuelas. Como criterio de exclusión, no se incorporaron aquellas escuelas que no mostraban interés, no contaban con condiciones mínimas de estabilidad institucional o con matrícula de estudiantes con las características mencionadas.

En el proceso, participaron 18 integrantes del equipo de Perkins en Argentina, Brasil y México, que incluye a la directora de la investigación, coordinadores pedagógicos y coordinadores familiares, junto con 54 referentes escolares, entre ellos, docentes, supervisores y miembros de equipos técnicos de cada país. A través del trabajo articulado con 27 instituciones educativas, la experiencia alcanzó a 415 estudiantes con DV, SC o DM, a 1203 estudiantes con otras discapacidades, a 5796 estudiantes sin discapacidad y a 1005 docentes.

Fases del proceso investigativo

El proceso investigativo se estructuró como un ciclo continuo de reflexión y mejora, siguiendo el modelo en espiral de investigación-acción (Elliot, 2000). Se organizaron tres fases principales:

- Diagnóstico participativo: Se realizaron 18 entrevistas semiestructuradas, tres grupos focales, registros de observaciones no participativas a cada una de las escuelas y análisis de documentos escolares, distribuidos en los tres años. Las entrevistas y los grupos focales y los registros de observaciones participativas fueron liderados por la directora de la investigación con apoyo de referentes de Perkins en cada región. Esta fase permitió identificar tensiones entre las prácticas escolares existentes y los valores inclusivos.
- Formulación de hipótesis de acción: A partir del diagnóstico, cada escuela diseño estrategias de mejora inclusiva mediante dinámicas colaborativas (talleres, lluvias de ideas, análisis de casos y reuniones de equipo) coordinadas por el equipo regional de Perkins. De estas instancias, surgieron 9 registros de observación no participativa, 15 registros de campo elaborados tras las actividades implementadas y 71 grabaciones orales en los que las docentes, guiadas por consignas, compartieron sus puntos de vista y el seguimiento de los cambios. Como complemento, se realizaron 7 entrevistas y 3 grupos focales, lo que permitió triangular la información y enriquecer el análisis.
- Implementación y evaluación: Las acciones implementadas en las escuelas se siguieron con registros sistemáticos, seguimiento técnico y la aplicación anual de los indicadores de calidad de Perkins. Este instrumento, inicialmente introducido por el equipo de Perkins, fue progresivamente apropiado por las instituciones, que ganaron autonomía en su aplicación. La evaluación se concibió como formativa y continua, lo que favoreció la reflexión colectiva y el ajuste de las intervenciones.



Cada fase se desarrolló de manera cíclica, lo que permitió ajustes y reelaboraciones permanentes a lo largo del tiempo según las necesidades emergentes de cada institución.

Herramientas de recolección de datos y estrategias metodológicas

Este diseño cualitativo y participativo requirió que las herramientas y estrategias se adaptaran a las realidades institucionales de cada escuela. La recolección de datos se realizó con el consentimiento informado de los participantes y se utilizaron las siguientes herramientas:

- Entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos, familia y grupos focales con los actores clave de las comunidades escolares.
- Registros de observaciones no participativas en clases, reuniones y talleres.
- Registros de campo elaborados por el equipo regional de Perkins a cargo del seguimiento.
- Evaluación mediante el instrumento de los indicadores de calidad de Perkins como herramienta central de autoevaluación institucional.

Las entrevistas semiestructuradas se planearon a partir de una guía de 10 preguntas con posibles respuestas para llevar adelante en un tiempo de no menos de 45 minutos y no máximo de 70 minutos. En la práctica, 60 minutos fueron óptimos para lograr la meta. Los grupos focales en tiempo variaron entre 90 y 120 minutos, y con grupos entre 6 y 8 integrantes como máximo. En ambos casos, se previó, a través de la planificación de un guion tentativo, una apertura, un bloque central de exploración de temas y una estrategia de cierre.

Los registros de observaciones no participativas, si bien no se plantearon con una guía, en los momentos de planificación, se consensuaron algunos aspectos a considerar: la descripción del contexto y las condiciones del entorno, el tipo de actividad que se observa, los actores implicados y las interacciones generadas, con énfasis en las formas de participación, los modos de organización y las estrategias pedagógicas que emergieron. A su vez, se consignaron notas reflexivas sobre cómo la presencia del observador pudo influir en la dinámica y primeras interpretaciones analíticas de las tensiones y oportunidades identificadas. Cada registro fue sistematizado con fecha, duración, lugar y codificación, lo que aseguró coherencia metodológica y permitió su posterior integración en el análisis temático transversal.

Los registros de campo se realizaron mayormente a partir de una consigna para el seguimiento de la implementación de acciones para el cambio sobre situaciones de observación tanto participativa como no participativa. La modalidad más utilizada fue la nota de voz y las orientaciones dadas para implementar este fueron detallar contexto (espacio, momento y condiciones), los actores implicados y sus interacciones, así como las estrategias pedagógicas y organizativas que emergieron en cada situación. Además de la descripción densa de los hechos, estos registros incluyen reflexiones del observador sobre tensiones, oportunidades y primeras interpretaciones analíticas. Estos registros fueron mayormente aportados por maestros, sistematizados con fecha, duración, lugar y codificación, para garantizar su organización, trazabilidad y posterior integración en el análisis temático transversal.

Los indicadores de calidad de Perkins (2021) para América Latina aportan criterios claros y comparables que permiten tomar decisiones pedagógicas fundamentadas. Más que un mecanismo de control, los indicadores funcionan como una autoevaluación institucional. Se organizan en siete



categorías, que abarcan tanto dimensiones estructurales como interacciones cotidianas: conocimiento sobre el estudiante, planificación y contenidos, organización del entorno educativo, gestión escolar, saberes y colaboración profesional, participación de los estudiantes y participación de la familia. En cada categoría, se utilizan evidencias observables y registrables que permiten sistematizar avances, visualizar resultados y reconocer prioridades de mejora. Así, los indicadores aportan un marco integral para acompañar la transformación educativa, consolidar prácticas inclusivas y construir una cultura escolar participativa y comprometida con la diversidad.

Estas herramientas no fueron utilizadas de manera aislada, sino en articulación con una serie de estrategias metodológicas orientadas a potenciar la participación activa de las escuelas en el proceso investigativo y garantizar el análisis riguroso, pese a la magnitud y diversidad de casos. Estas estrategias metodológicas se organizaron en dos bloques principales:

- Estrategias para incluir a las escuelas como coinvestigadoras, orientadas a promover el protagonismo de los equipos escolares en todas las fases del proceso.
- Estrategias para abordar el trabajo con un número elevado y diverso de escuelas, diseñadas para mantener la profundidad cualitativa y, al mismo tiempo, permitir la comparación y sistematización transversal de los hallazgos entre múltiples contextos educativos.

Estrategias para incluir a las escuelas como coinvestigadoras

Un eje fundamental del estudio fue diseñar estrategias que posicionaran a las escuelas como protagonistas del proceso investigativo y promover su participación activa desde la formulación de los problemas hasta el análisis de los resultados.

Una de las primeras acciones consistió en generar espacios de formación con los equipos de Perkins, orientados a brindar fundamentos sobre la investigación desde la práctica, discutir el rol activo de los equipos escolares en la generación de conocimiento e indagar las condiciones institucionales para documentar, sistematizar y analizar la experiencia.

Además, los equipos escolares participaron activamente en la validación y adaptación de los instrumentos de recolección de datos, así como se ajustaron a sus necesidades y posibilidades. Se promovió el uso de herramientas, como diarios de campo, relatos de experiencia y registros de análisis de situaciones problemáticas. En la práctica, resultaron más eficaces las notas de voz guiadas por consignas, análisis de documentos escolares preexistentes y relevamiento sobre barreras y problemas enfrentados en el proceso de mejora.

Durante las visitas a las escuelas, se generaron espacios de discusión colectiva para identificar patrones, tensiones y estrategias emergentes, que transformaron los datos en conocimiento útil para tomar decisiones pedagógicas e institucionales.

Asimismo, se establecieron espacios sistemáticos de intercambio y retroalimentación tanto en encuentros virtuales sincrónicos como a través de plataformas colaborativas en línea. Estas instancias permitieron compartir avances, validar interpretaciones y enriquecer el análisis desde la experiencia situada de cada institución.



Estrategias para trabajar con un número elevado de escuelas

Trabajar con 27 instituciones en tres países representó un desafío desde el punto de vista de la sistematización, el análisis comparativo y la producción de conocimiento. Para ello, se implementaron diversas estrategias metodológicas:

1. Agrupamiento por criterios comunes: Se organizaron las escuelas según su tipo (regular, especial, centros de primera infancia), país de origen y año de incorporación al proyecto. Esta segmentación facilitó la comparación sin perder la especificidad de cada uno.
2. Estudio de caso representativo: Se seleccionaron casos con características significativas para comprender en profundidad ciertos aspectos del proceso. Se incluyeron:
 - Casos tipo: Representativos de las tendencias mayoritarias (por ejemplo, escuelas con desafíos comunes en planificación inclusiva).
 - Casos críticos: Con situaciones especialmente desafiantes (alta rotación docente o fuerte resistencia cultural).
 - Casos avanzados: Con mayor desarrollo del enfoque propuesto (consolidación de equipos de coenseñanza o producción de materiales compartidos).
 Esta selección permitió profundizar en el análisis cualitativo y entender en detalle sus procesos, decisiones y resultados.
3. Uso de tablas comparativas: Se elaboraron matrices y gráficos para organizar la información. En el caso de los grupos focales, se construyeron cuadros con los objetivos, las categorías emergentes, los hallazgos clave, los testimonios representativos, las necesidades detectadas y las recomendaciones. Esto permitió identificar rápidamente patrones, como la falta de tiempo de planificación o la recurrencia del apoyo externo como estrategia principal.
4. Análisis temático transversal: Los hallazgos se organizaron por categorías comunes, lo que permitió dimensionar la frecuencia de ciertas prácticas. Por ejemplo: “En 10 de cada 27 escuelas se utilizaron estrategias de coenseñanza para transversalizar el conocimiento”. Esto permitió diferenciar experiencias extendidas e innovaciones puntuales.
5. Criterio de relevancia metodológica: Se priorizaron experiencias que aportan aprendizajes significativos, ya sea por su carácter innovador, por la tensión estructural que revelaban o por el contraste entre contextos. Así, se evitó una descripción exhaustiva y se focalizó en las más transformadoras, como la reorganización institucional para generar tiempos colectivos de planificación o la construcción de redes interescolares.
6. Triangulación y análisis de contenido: El procesamiento de la información fue dinámico y por etapas.
 - Se realizó la codificación temática inicial para identificar patrones y categorías emergentes.
 - Luego, una codificación axial que agrupó los hallazgos en torno a ejes conceptuales más amplios y vinculó prácticas, tensiones y transformaciones observadas en distintos contextos. Estos resultados preliminares fueron socializados y discutidos con los equipos de Perkins de cada país, quienes aportaron miradas complementarias y ayudaron a refinar la interpretación.



- En una etapa siguiente, los hallazgos fueron contrastados con los equipos escolares, lo que no solo validó la pertinencia de las categorías construidas, sino que también abrió espacios de reflexión crítica y coconstrucción de sentido.

El análisis se concibió como un proceso dialógico y colectivo, que integró la sistematización técnica con la reflexión situada de los actores y garantizó tanto la coherencia metodológica como la relevancia práctica de los resultados.

Este enfoque reconoce en la IAP una herramienta fundamental para analizar y transformar las estructuras escolares desde dentro. Su carácter cílico y reflexivo permite articular teoría y práctica, así como hace visibles tanto los elementos estructurales como las dimensiones implícitas del quehacer educativo, al promover la participación activa, la problematización situada y la construcción colectiva.

3. Resultados y discusión

3.1. Resultados

En los procesos de mejora escolar orientados a la inclusión de estudiantes con DV, SC o DM, emergen tensiones en diferentes dimensiones: sistémicas, institucionales y pedagógicas. Estas tensiones no responden solo a resistencias individuales, sino a contradicciones que atraviesan la organización escolar (en su estructura, tiempo y roles), las relaciones con las familias (que pasan de ocupar un lugar de espectadores a convertirse en corresponsales), la formación docente (tanto inicial como continua, junto con las creencias que la sostienen) y los marcos normativos, cuya claridad, apoyo y respaldo son claves para acompañar la transformación.

El análisis de estos puntos de fricción, a partir de estrategias metodológicas diversas, permitió identificar tanto obstáculos como oportunidades para avanzar hacia una cultura escolar más inclusiva.

En la dimensión sistémica, se evidencia el conflicto entre una estructura escolar tradicional, de carácter administrativo y jerárquico, y una perspectiva de mejora apoyada en valores inclusivos, que demanda una transformación profunda y un cuestionamiento de lo instituido. Como expresa una directiva:

Mi rol, además de lo administrativo, ha ido girando mucho hacia lo pedagógico [...] debemos ayudar a pensar qué estructuras viejas tenemos que dar de baja para pensar en una escuela nueva y que no sea el sistema lo que nos detenga. (DP1, entrevista a directora, 2023)

Asimismo, se hace visible una contradicción entre la lógica de gestión de la planta docente, marcada por la inestabilidad y la alta rotación, y los procesos de mejora, que requieren vínculos sostenidos y acompañamiento prolongado. Una coordinadora regional de Perkins señala:

Lo que vemos en [...] es que hay una alta rotación de docentes. Cada ciclo escolar cambian a muchos maestros y eso genera inestabilidad. Los equipos apenas se consolidan y de pronto llega personal nuevo, y pues hay que volver a empezar de cero. (grupo focal con representantes regionales, 2023)

A su vez, se evidencia el contraste entre prácticas realizadas desde un paradigma centrado en la separación y el apoyo externo, y aquellas propias de un enfoque inclusivo, orientadas a la



participación activa en la planificación y la pertenencia plena al aula común. Este contraste, lejos de ser un obstáculo, se convierte en un motor de cambio, tal como lo expresa la directora:

Antes, muchas veces el estudiante con discapacidad estaba “a un costado”, con una docente de apoyo o una propuesta paralela. Hoy, el foco está en incluirlo en el aula, en la planificación general, con ajustes necesarios, pero sin perder de vista la pertenencia al grupo. Eso es un cambio de paradigma. (DP1, entrevista a directora, 2023)

Más que una oposición rígida, estas tensiones muestran un proceso dinámico en el que conviven resistencias y transformaciones. Reconocerlas es clave para comprender que avanzar hacia una escuela verdaderamente inclusiva implica no solo cambios pedagógicos, sino también decisiones estructurales que garanticen estabilidad, participación y pertenencia para todos los estudiantes.

Sobre la dimensión institucional relacionada con estructuras, normas, prácticas organizativas y culturas escolares, este estudio evidencia el diálogo entre continuidad y transformación. Las condiciones estructurales, el reconocimiento de responsabilidades y las resistencias culturales y pedagógicas configuran un escenario desafiante en el que la continuidad de los procesos puede verse fragmentada.

Los relatos de los actores educativos reflejan tanto avances como tensiones. Se percibe incertidumbre sobre el alcance del cambio y la necesidad de mayor formación: “A veces falta claridad sobre hasta dónde se puede llegar, pero tratamos de hacerlo lo mejor posible” (DP2, entrevista a maestra, 2023).

También se destaca la dependencia de apoyos y conocimientos especializados para sostener buenas prácticas: “El apoyo del equipo del salón de recursos, materiales adaptados, tecnología asistiva y, sobre todo, la formación continua de los docentes. Sin eso, es muy difícil avanzar” (DP2, entrevista a maestra, 2023).

En el plano cultural, persisten creencias segregadoras que limitan la transformación: “Hay docentes que aún creen que ciertos estudiantes deberían estar en escuelas ‘especiales’. No por maldad, sino por desconocimiento o miedo de no saber cómo enseñarles” (DP5, entrevista a maestra, 2024).

Además, la falta de tiempos y de espacios colectivos limita el trabajo colaborativo: “Yo cambiaría la forma en que se organiza la planificación pedagógica. Necesitamos tiempo real y espacios colectivos para pensar juntos cómo incluir a todos. Muchas veces cada uno trabaja por separado, y eso no ayuda” (DP2, entrevista a maestra, 2023).

En conjunto, estos testimonios muestran que la dimensión institucional no depende solo de recursos o estructuras, sino también de la capacidad de revisar las prácticas, construir acuerdos y sostener una cultura de corresponsabilidad inclusiva en el tiempo.

En la dimensión pedagógica, emergen tensiones entre los marcos pedagógicos tradicionales y las perspectivas inclusivas, que desplazan el foco del déficit individual hacia la eliminación de barreras. El cambio implica reconocer múltiples formas de aprendizaje y progreso en los estudiantes, así como romper el modelo clínico-rehabilitador centrado en la corrección del cuerpo, para promover una mirada pedagógica y social que valore y fomente la participación plena y fortalezca el trabajo interdisciplinario y con las familias.



Los testimonios muestran cómo estas tensiones se traducen en la práctica. Una docente expresa: “En teoría sí incluimos a la familia, pero, en la práctica, muchas veces las decisiones se toman sin consultarles profundamente” (DP2, entrevista a docente, 2023). Otro testimonio refleja un cambio de perspectiva: “Al principio me costaba abrir el espacio a otros, la familia venía más como espectador y ayuda. [...] Hoy entiendo más profundamente lo indispensable que es el conocimiento de la familia” (DP6, entrevista a docente, 2023).

También se transforman los modos de planificar:

Antes se pensaba mucho en “adaptar” lo que había, pero era como cambio para todos igual [...]. Hoy hablamos más de generar condiciones desde el inicio [...] ya no creemos que sea una tarea individual, sino que es de todo el equipo y para todos los niños. (DP6, entrevista a docente, 2023)

El cambio pedagógico se evidencia en el pasaje de la corrección del cuerpo a la habilitación de la participación:

Yo antes me abocaba más a la postura, el ejercicio del cuerpo... y ahora siento que hago mucho más que eso [...]. Todos los niños pueden aprender, entonces ¿qué les estoy enseñando? Para mí, la mayor transformación fue entender que mi rol no era “corregir” el cuerpo del niño, sino habilitar su participación. Aprendimos a mirar las barreras del entorno, no solo las del cuerpo. (DP6, entrevista a docente, 2023)

Persisten desafíos ligados al tiempo y a las resistencias internas:

Nuestro principal enemigo es el tiempo... nunca alcanza. [...] Y otra cosa es la voluntad, porque tenés que querer cambiar. A veces te encontrás con resistencias internas... compañeras que dicen “yo ya estudié, esto no va a cambiar nada”. (DP4, entrevista a docente, 2024)

A la vez, se valora el asesoramiento y la formación situada como motor de cambio:

El asesoramiento es tan importante como la formación. Nos ayudó a ponerles palabras a cosas que hacíamos sin nombrar, y también a ver lo que no estábamos viendo. [...] No recetas generales, sino cosas reales sobre nuestra escuela. (DP6, entrevista a docente, 2023)

En conjunto, esta dimensión enseña que la mejora pedagógica no es un simple ajuste técnico, sino una transformación cultural y colectiva, en que se repiensan las prácticas, se redistribuyen responsabilidades y se construyen entornos donde la diversidad se reconozca como fuente de aprendizaje compartido.

Frente a los problemas identificados, la formación continua aparece como la estrategia transversal, que orienta las decisiones pedagógicas e institucionales de las escuelas para enfrentar el cambio. En México, Brasil y Argentina, se observa un denominador común: los equipos docentes reconocen que la mejora no se logra solo con ajustes técnicos o marcos normativos, sino con procesos sostenidos de reflexión-acción, acompañamiento y construcción colectiva de saberes.

Entonces, diseñamos jornadas de trabajo que combinan tres aspectos: primero, la formación teórica; después, la parte práctica, que incluye observar ejemplos concretos, y,



finalmente, un plan de acciones futuras, que permite que lo aprendido se traslade a la práctica de cada docente. [...] Lo que nos permitió esta estrategia es conectarnos con otras escuelas, fortalecer campos de conocimiento muy específicos y generar prácticas innovadoras. Ya no se trata solo de que un grupo se forme, sino de que toda una red crece en conjunto. Eso, para mí, es lo más valioso. (HA1, entrevista a directivo, 2024)

Por otro lado, la transversalización del conocimiento se expresa en itinerarios de formación que multiplican experiencias entre escuelas, en estudios de caso que permiten analizar y ajustar prácticas en contexto y en registros sistemáticos de innovaciones que fortalecen el saber pedagógico situado. Estas decisiones comparten la lógica de ampliar el alcance de la mejora más allá de lo individual e involucrar a más docentes, instituciones y familias.

Esas prácticas empezaron a marcar una identidad de la escuela y son las primeras que decidimos compartir con otras instituciones de la provincia. Lo que hacemos es armar una documentación específica: una descripción clara, algunos videos cortos, *tips* de orientación, sugerencias de lectura. Todo eso se comparte en espacios de formación, en redes, e, incluso, algunas de nuestras prácticas están en el museo virtual de Perkins. (HA3, entrevista especialista de la visión, 2025)

La idea es que, aunque no podamos todavía transversalizar todo dentro de la escuela, sí podamos generar materiales que sirvan para otros. Entonces, cualquier maestro que enfrente una situación parecida puede tener herramientas para tomar decisiones de manera independiente. Es un modo de ganar tiempo, de responder rápido a las necesidades, sin esperar a que todo el proceso institucional esté completo. (HA3, entrevista especialista de la visión, 2025)

Este proceso contribuye, además, a la profesionalización docente, ya que promueve la organización de la práctica, la fundamentación teórica y metodológica, así como la sistematización de evidencias que apoyan decisiones pedagógicas.

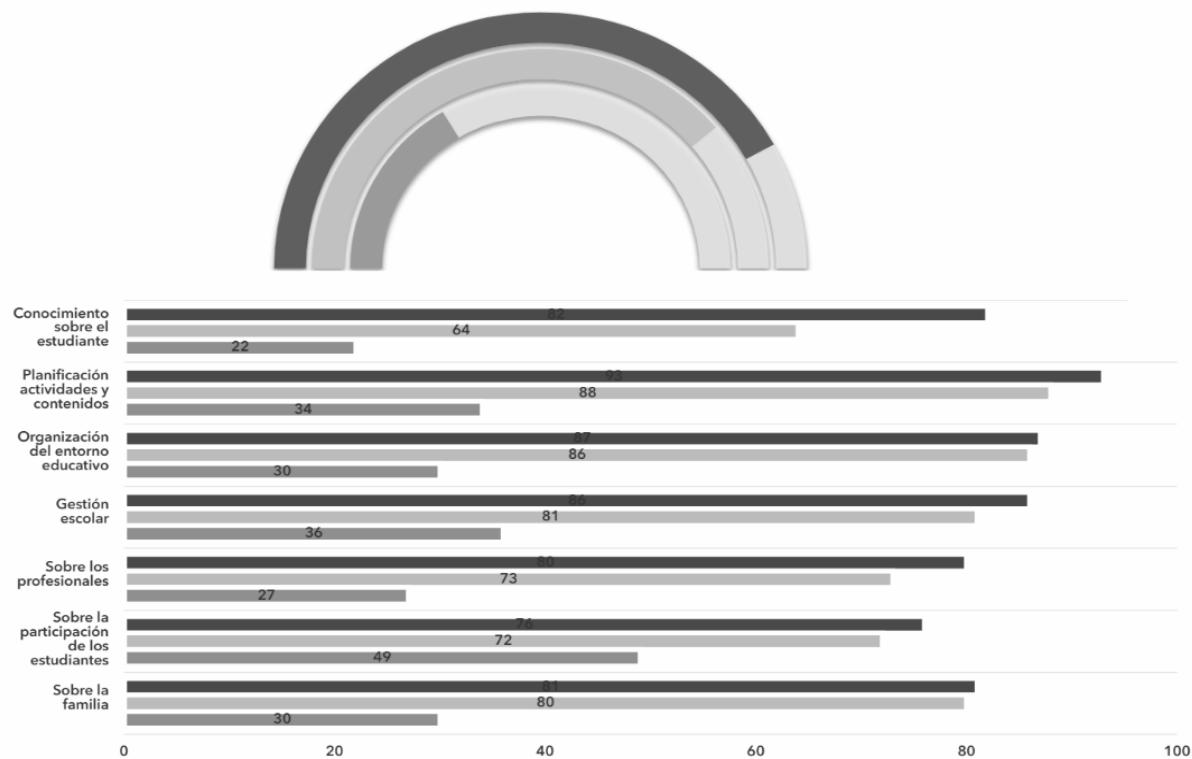
En ese contexto conocimos a D, un estudiante con discapacidad visual que trabajaba con ordenador y auriculares. Siguiendo las instrucciones del docente a través del *software* lector de pantalla, navegaba por la clase y resolvía las tareas. En el momento en que el maestro explicaba los ángulos en el pizarrón, se acercó a D, tomó unos lápices y armó en su mesa el mismo esquema que mostraba al resto del alumnado. Esta doble estrategia de enseñanza (la mediación tecnológica y el apoyo concreto) evidenció el esfuerzo del docente por diversificar su propuesta. (HA4, registro de campo, 2025)

Así, la transversalización del conocimiento se vincula con la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, la colaboración entre equipos y el reconocimiento de las familias como agentes activos en la construcción educativa.

Paralelamente, estos cambios y reflexión se potencian significativamente cuando se complementan con el uso de herramientas de evaluación que brindan información objetiva sobre la realidad de cada escuela. En este sentido, los indicadores de calidad de Perkins permiten identificar fortalezas, áreas de mejora y analizar la evolución institucional a lo largo del tiempo, como se muestra en la figura 1, en la que se evidencia el impacto de las transformaciones logradas en distintos aspectos de la práctica (2023-2025).



Figura 1. Resultados comparativos del indicador de calidad de Perkins durante tres años de implementación (2023-2025).



Nota: El gris medio representa datos de 2023, el gris claro de 2024 y el gris oscuro de 2025.
Fuente: elaboración propia.

En particular, los indicadores relacionados con el dominio que analiza la participación de los estudiantes han sido fundamentales para que las escuelas puedan orientar sus prioridades de trabajo y evaluar el impacto de los programas educativos. Estos indicadores permiten determinar si las estrategias, los materiales y las herramientas utilizadas realmente favorecen la participación del estudiante o, por el contrario, la limitan.

A través de este dominio (de participación del estudiante) ha sido posible monitorear avances significativos, tales como el acceso continuo a apoyos comunicativos, la participación plena en las actividades escolares independiente del nivel de desarrollo, el incremento en la motivación y el involucramiento, el reconocimiento y la interacción entre pares, la construcción de sistemas comunicativos compartidos, la utilización de distintos apoyos y la colaboración entre compañeros.

Estos logros reflejan no solo un impacto del progreso pedagógico derivado de mejoras en la planificación, la organización del entorno y la gestión escolar, monitoreados a través de los demás dominios de los indicadores, sino también una consolidación de vínculos entre estudiantes y una inclusión social más efectiva en la vida escolar.



De este modo, las escuelas se posicionan como actores activos en la construcción de una cultura educativa más inclusiva, justa y participativa, en que cada decisión de mejora se concibe como parte de un proceso colectivo y sostenible de transformación.

3.2. Discusión

Retroalimentación del APM desde la investigación participativa

El recorrido realizado por las escuelas participantes ofreció aportes significativos que enriquecen y retroalimentan la estrategia de APM. Estos aprendizajes, construidos en articulación con el equipo de Perkins y analizados desde una mirada reflexiva y situada, permitieron identificar avances concretos, desafíos persistentes y oportunidades valiosas de mejora. La retroalimentación surge de la comprensión sobre las tensiones que enfrenta el maestro en su proceso de cambio y el reconocimiento del valor a iniciativas prácticas que estos realizan para comenzar a resolverlas. Esto abre la posibilidad de reflexionar sobre los principios necesarios para comunicar y fortalecer a través de las formaciones, así como identificar estrategias complementarias que aporten objetividad al proceso de transformación y eviten que las prácticas innovadoras queden reducidas solo a iniciativas individualizadas sin trascendencia.

En este marco, los resultados se constituyen en una fuente de retroalimentación para seguir consolidando y afinando el APM, que permite orientar futuras acciones con mayor precisión y pertinencia. Aunque abordan dimensiones diferentes del proceso de mejora, comparten un principio fundamental: una escuela y un programa educativo solo pueden considerarse verdaderamente de calidad si son inclusivos. La inclusión, entendida como eje estructurante de la transformación educativa, no solo garantiza el derecho a la educación de todos los estudiantes, sino que permite dar respuestas contextualizadas y equitativas a la diversidad de demandas presentes en las comunidades escolares. Desde esta perspectiva, se identifican las siguientes afirmaciones:

- El cambio y la transformación educativa inclusiva se construyen sobre la alianza de tres pilares fundamentales: la escuela, la familia y la comunidad. La corresponsabilidad entre estos actores consolida una red de apoyo que enriquece la enseñanza y el aprendizaje, fortalece la inclusión y sostiene la participación activa de todos los estudiantes en contextos diversos.
- Una visión inclusiva compartida, respaldada por una estructura sólida y dispositivos estratégicos de acompañamiento, es clave para un cambio sostenido. La planificación intencionada, los liderazgos fortalecidos y el acompañamiento continuo guían la transformación institucional de manera coherente, contextualizada y con proyección en el tiempo.
- Fundamentos claros y evidencias de prácticas inclusivas sustentan las decisiones de mejora. Contar con marcos conceptuales claros, como los promovidos en Perkins, y con información basada en evidencias, orienta la toma de decisiones, garantiza la calidad educativa y sostiene prácticas inclusivas que respondan a las necesidades reales de las comunidades educativas.

Estas afirmaciones han contribuido a ajustar y fortalecer las estrategias del APM, así como a ampliar su potencial transformador en contextos educativos diversos y complejos. A continuación,



se desarrolla cada una de ellas en profundidad, con el propósito de analizar los aportes concretos que ofrecen para consolidar y sostener procesos de mejora educativa inclusivos, pertinentes y duraderos.

3.2.1. El cambio y la transformación educativa inclusiva se construyen sobre la alianza de tres pilares fundamentales: la escuela, la familia y la comunidad

Los resultados del APM permiten identificar los pilares esenciales que sostienen entornos escolares capaces de responder a las necesidades específicas de estudiantes con DV, SC o DM. Comprender críticamente la situación actual de las escuelas, sus desafíos y los logros es esencial para construir una base sólida que sustente cualquier proceso de mejora.

La construcción de entornos escolares diversos, participativos y garantes del derecho a una educación de calidad exigen como condición indispensable el compromiso articulado de escuela, familia y comunidad. La experiencia del APM demuestra que esta alianza, cuando se da en sinergia, genera las condiciones para transformar las culturas escolares, promover prácticas pedagógicas equitativas y fortalecer el sentido de pertenencia de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con DV, SC o DM.

Este enfoque reconoce que los procesos de cambio y mejora no son responsabilidad exclusiva del sistema escolar ni tarea individual de los docentes. Por el contrario, requieren un esfuerzo colectivo y corresponsable que articule saberes, recursos y prácticas de distintos ámbitos sociales. Así, se construyen procesos educativos colaborativos, sostenidos en vínculos de confianza, diálogo y participación activa de toda la comunidad.

Las experiencias en Brasil, Argentina y México evidencian que avanzar hacia una educación inclusiva implica enfrentar desafíos diversos: resistencias al cambio, escasa formación específica, falta de recursos adecuados y débil articulación entre escuela y comunidad. Estos obstáculos limitan la inclusión efectiva de estudiantes con DV, SC o DM al restringir su participación y acceso a entornos escolares equitativos. Tal como advierte Echeita (2006), la naturaleza “resbaladiza” del concepto de *inclusión* representa múltiples interpretaciones (desde el mero acceso físico hasta la participación significativa), lo que exige ir más allá de los ajustes técnicos y avanzar hacia una revisión profunda de las creencias, actitudes y estructuras que perpetúan prácticas excluyentes.

Desde la perspectiva del APM impulsado por Perkins, se propone una visión integral y situada que traduce principios inclusivos en acciones concretas. Esto implica fortalecer el trabajo conjunto entre escuelas y actores locales, generar estructuras colaborativas sostenibles y fomentar redes de acompañamiento adaptadas a cada territorio.

La implementación ha confirmado que la articulación entre familia, escuela y comunidad no es un complemento, sino una estrategia central para lograr transformaciones duraderas. Cada actor aporta una mirada valiosa y complementaria, para construir una cultura educativa centrada en la diversidad, la equidad y la justicia educativa.

Trabajo con la familia

La familia es el primer ámbito de socialización e inclusión. Su rol como aliada estratégica de la escuela es fundamental para defender los derechos del estudiante, aportar conocimiento situado sobre sus necesidades y promover redes de contención. Involucradas desde una lógica de



participación activa (y no meramente consultiva) permite consolidar una alianza determinante para el proceso educativo de todos los estudiantes.

Trabajo con la escuela

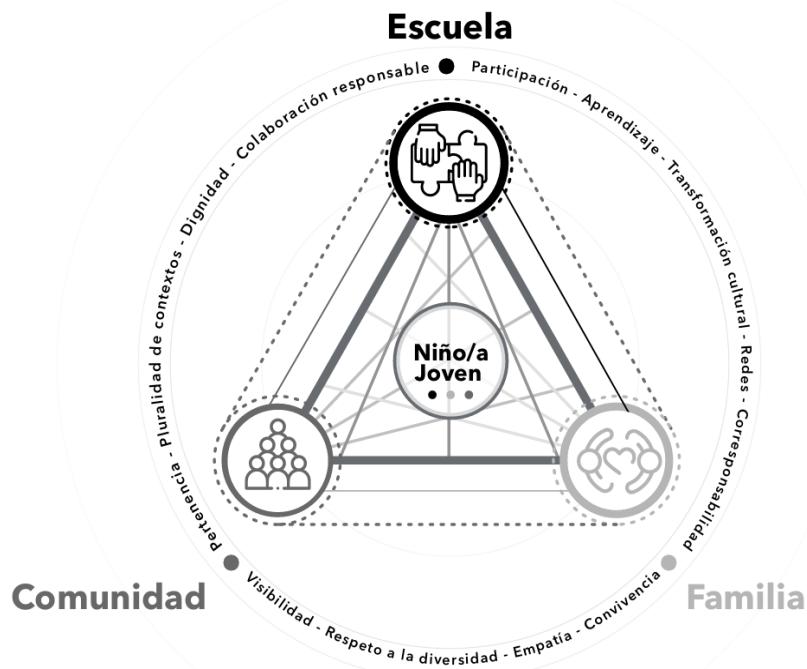
La escuela constituye el espacio institucional donde se materializan las políticas educativas y se expresan tensiones entre inclusión y exclusión. Su papel es clave en la promoción de valores, la definición de criterios compartidos y la construcción de entornos seguros y accesibles. La articulación con equipos de apoyo, directivos y supervisores potencia transformaciones pedagógicas reales y sistémicas. En el APM, la escuela se convierte en referente para otras instituciones y crea redes de apoyo y formación.

Trabajo con la comunidad

La comunidad amplía el horizonte de la inclusión más allá del aula. Es el espacio donde se construyen significados compartidos, se tejen vínculos de pertenencia y se consolidan identidades. Involucrar a actores comunitarios (organizaciones y red de servicios comerciales, municipios) permite valorar la diversidad, generar redes de solidaridad y ampliar las oportunidades de participación de todos los estudiantes.

En síntesis, los procesos de mejora genuina requieren una mirada holística que articule estos tres pilares. Más allá de las intervenciones aisladas, el verdadero cambio radica en la integración sostenida de estos aportes, en el marco de procesos reflexivos guiados por una visión ética, pedagógica y social de justicia educativa (figura 2).

Figura 2. Interacción sistemática entre escuela, familia y comunidad centrada en el estudiante como base para la inclusión educativa.



Fuente: elaboración propia.



Este enfoque se sustenta en la convicción de que una educación inclusiva solo puede desarrollarse si se articulan esfuerzos entre todos los involucrados en la vida del estudiante. Por ello, se busca construir redes de corresponsabilidad, fortalecer el trabajo en equipo y generar estructuras colaborativas que acompañen procesos de cambio sostenido. La implementación del APM en Brasil, Argentina y México se ha demostrado que, cuando escuela, familia y comunidad trabajan en sinergia, se amplifica la capacidad de los sistemas educativos para promover prácticas equitativas, derribar barreras y garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, especialmente aquellos con DV, SC o DM.

3.2.2. Una visión inclusiva compartida, respaldada por una estructura de trabajo sólida y dispositivos estratégicos de acompañamiento, es clave para un cambio sostenido

Los resultados destacan la importancia de contar con estructuras organizadas y dispositivos estratégicos de acompañamiento que respalden a las escuelas en sus procesos de mejora, así como brinden apoyo técnico, formativo y emocional a los equipos docentes. La implementación de estas estrategias, junto con la sistematización de experiencias, ha permitido comprender mejor las dinámicas institucionales e identificar aquellas estructuras y prácticas que, integradas de manera orgánica al quehacer cotidiano, contribuyen al logro de las metas de mejora.

En un contexto educativo diverso y la urgencia de garantizar el derecho a una educación inclusiva y equitativa, se vuelve indispensable diseñar estrategias integrales que acompañen de manera sostenida y contextualizada los procesos de transformación. Las escuelas enfrentan desafíos complejos que requieren respuestas pedagógicas, organizacionales y culturales ajustadas a las realidades de sus comunidades. Los hallazgos del APM evidencian que disponer de estructuras de acompañamiento flexibles y contextualizadas es central para sostener la mejora continua y promover prácticas inclusivas que articulen teoría y práctica.

La transformación educativa no es un proceso aislado ni lineal, sino una construcción colectiva que requiere planificación intencionada, colaboración intersectorial y metodologías participativas con reflexión crítica en todas sus etapas. Desde el enfoque de la IAP que sustenta esta propuesta, el acompañamiento se concibe no solo como una herramienta para facilitar el cambio, sino también como un medio para fortalecer las capacidades institucionales y generar condiciones propicias para su sostenibilidad. En la práctica, esto implica espacios de formación continua, análisis colectivo de casos, sistematización de experiencias y toma de decisiones flexibles y situadas, que incorporen dinámicas colaborativas como apoyos clave para el cambio.

Resulta esencial reconocer que la voluntad de transformación, aunque necesaria, no es suficiente. Traducir una visión compartida en acciones concretas requiere una estructura organizativa clara y dispositivos de apoyo eficaces que orienten el cambio, fortalezcan a los equipos y consoliden una cultura institucional inclusiva y de mejora continua.

Condiciones estructurales para el cambio educativo

La implementación sistemática del APM en diversos países, adaptada a las particularidades de cada región, ha consolidado una estrategia estructurada para acompañar los procesos de mejora escolar. La experiencia acumulada en contextos educativos diversos no solo ha validado esta propuesta, sino que ha fortalecido su eficacia como estrategia para impulsar el cambio institucional. Al mismo tiempo, la estrategia ofrece la posibilidad de replicarse como modelo de trabajo en red entre



escuelas, lo que favorece el intercambio de experiencias, el análisis compartido de prácticas y la construcción colectiva de soluciones. Así, el APM no solo fortalece a cada institución de manera individual, sino que amplía su impacto al generar comunidades educativas que aprenden y se transforman conjuntamente.

Este enfoque, flexible y contextualizado, ha demostrado ser clave para avanzar hacia una educación más inclusiva y de calidad. A partir de esta trayectoria, se identificaron una serie de pasos que organizan la estrategia de trabajo del APM y reflejan los aprendizajes construidos colectivamente y la evolución constante del proceso:

- Identificación de escuelas con potencial: En articulación con los Gobiernos locales, se seleccionan escuelas públicas con condiciones institucionales favorables y compromiso para el cambio. La intervención se desarrolla en un periodo de tres años, lo que permite concentrar esfuerzos, generar aprendizajes transferibles y crear referentes pedagógicos temporales que fortalezcan el sistema educativo a través de redes colaborativas.
- Evaluación inicial y continua: Se aplican los indicadores de calidad de Perkins para diagnosticar las prácticas educativas en múltiples dimensiones. Esta herramienta permite realizar un seguimiento sostenido, orientado a la toma de decisiones informadas durante el proceso de transformación.
- Definición del plan de acción: Con base en los resultados de la evaluación y las prioridades identificadas, se construye un plan conjunto con cada escuela, enfocado en acciones concretas y necesidades de formación que garanticen prácticas inclusivas y equitativas.
- Formación y mentoría: Se brindan instancias de capacitación continua y acompañamiento especializado, con el objetivo de fortalecer las capacidades profesionales de los equipos escolares y promover estrategias inclusivas que favorezcan la participación activa de todos los estudiantes.
- Evaluación anual de avances: A través de una evaluación periódica con los indicadores de calidad de Perkins, se monitorean los progresos alcanzados, se identifican nuevas áreas de mejora y se ajustan las estrategias de intervención para garantizar una mejora continua.
- IAP: Se promueve la implicación activa de todos los actores escolares en la identificación de problemas, implementación de soluciones y evaluación permanente. Esta metodología fortalece la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y consolida un enfoque colaborativo del cambio educativo.

Dispositivos para el fortalecimiento pedagógico

Contar con una estrategia estructurada es fundamental para orientar los procesos de mejora educativa, aunque no garantiza por sí sola una transformación sostenible. La experiencia muestra que el verdadero motor del cambio son los equipos docentes, a quienes es necesario empoderar con conocimientos, recursos y acompañamiento para asumir un rol protagónico.

Al inicio, son algunos docentes y directivos quienes asumen el liderazgo a partir de la formación: con el tiempo, el conocimiento se transversaliza en toda la comunidad educativa y llega a cada aula.



Este proceso requiere planificación y estrategias que permitan consolidar escuelas referentes, capaces de acompañar a otras instituciones en sus procesos de mejora.

El modelo de acompañamiento desarrollado por Perkins combina asesoramiento, formación, mentoría y evaluación, lo que favorece una transición gradual desde el apoyo externo hacia el fortalecimiento de liderazgos internos, iniciado por personal especializado de Perkins, y luego asumido entre docentes y entre distintas instituciones educativas. Así, se construyen capacidades que no solo sostienen el cambio, sino que también impulsan a otras comunidades escolares.

El trabajo conjunto con Gobiernos y actores locales fortalece la contextualización de las intervenciones, aprovecha recursos comunitarios, genera alianzas interinstitucionales y favorece la continuidad de las iniciativas. En este marco, se han desarrollado líneas de acción prioritarias.

Acciones de formación

La formación continua de todos los actores escolares (docentes, terapeutas, directivos, personal administrativo y familias) se orienta al desarrollo de competencias para el reconocimiento y la valoración de la diversidad. Esta propuesta formativa, impulsada por Perkins, incorpora enfoques específicos para abordar la DV, SC o DM, así como promueve una comprensión integral de las barreras, los apoyos y las estrategias necesarias para la inclusión educativa. Inspirada en el modelo social de la discapacidad, esta formación refuerza principios, como la corresponsabilidad, el respeto por los derechos humanos y el trabajo en red, así como fomenta el desarrollo de un currículo flexible, accesible y centrado en las necesidades individuales de los estudiantes.

Acciones de asesoramiento, mentoría y monitoreo

El acompañamiento a los equipos escolares se realiza de manera diferenciada y contextualizada. Las acciones de asesoramiento aportan respuestas técnicas concretas ante necesidades específicas; la mentoría, en cambio, implica un vínculo sostenido que promueve el desarrollo profesional, la reflexión crítica y el fortalecimiento del liderazgo escolar; mientras el monitoreo sistemático permite dar seguimiento a los planes de mejora y verificar su adecuación a los estándares propuestos. Estos dispositivos, integrados orgánicamente en la vida institucional, promueven una cultura de mejora continua, fortalecen la autonomía profesional y sostienen una visión compartida del cambio educativo.

Acciones de evaluación

La evaluación es entendida como un proceso formativo, continuo y participativo, orientado a mejorar la calidad educativa y no meramente a juzgar resultados. En este marco, la herramienta de evaluación desarrollada por Perkins ha sido fundamental para orientar los procesos de mejora y visibilizar los avances. Su implementación ha permitido una transición desde un modelo de evaluación externa hacia una práctica de autoevaluación progresiva por parte de las escuelas, y así favorecer la apropiación crítica de los resultados y su uso estratégico para planificar futuras acciones. Esta perspectiva reafirma que evaluar no es solo medir, sino también generar conocimiento para la acción y fortalecer la toma de decisiones pedagógicas desde una mirada colectiva y situada.

En conjunto, estos dispositivos de acompañamiento se consolidan como un entramado metodológico coherente con el enfoque de investigación-acción, en el que cada etapa del proceso



alimenta nuevas preguntas, orienta transformaciones concretas y fortalece la construcción de una cultura escolar inclusiva, reflexiva y comprometida.

Una de las reflexiones más significativas que emergen del trabajo con los equipos docentes en el marco del APM es el valor que otorgan a la organización institucional y a los dispositivos de apoyo como condiciones habilitantes para avanzar hacia una mayor profesionalización de sus prácticas. Lejos de concebir la mejora educativa como una cuestión individual o aislada, los y las docentes reconocen que transformar las prácticas pedagógicas requiere un entorno estructurado que favorezca el trabajo colaborativo, la planificación intencionada y el acceso a formación pertinente y contextualizada, en que se incluyen desde actores del Gobierno hasta personal docente y la propia familia.

La presencia de una estructura organizativa clara, combinada con dispositivos estratégicos, como la mentoría, el asesoramiento técnico y la evaluación continua, no solo facilita la implementación de cambios, sino que también contribuye a fortalecer la identidad profesional del docente como agente de transformación. En este proceso, la posibilidad de contar con espacios sistemáticos de reflexión, acompañamiento y retroalimentación se vuelve clave para resignificar las propias prácticas, desafiar concepciones previas y construir colectivamente nuevos saberes situados.

Desde esta perspectiva, los apoyos institucionales no son entendidos como recursos adicionales o complementarios, sino como herramientas centrales que dan sustento y sentido al proceso de profesionalización docente. Tal como lo expresaron en múltiples instancias de intercambio, los docentes valoran profundamente aquellos dispositivos que les permiten sentirse parte de un proyecto colectivo, respaldados en su labor diaria, y con posibilidades reales de incidir en la mejora de las trayectorias educativas de todos los estudiantes, especialmente de aquellos con DV, SC o DM.

Este reconocimiento pone de relieve que la construcción de prácticas inclusivas no se logra solo desde la voluntad individual, sino desde una estrategia institucional que combine visión, estructura y apoyo sistemático, lo que permite que cada docente pueda desplegar su potencial en un marco de confianza, corresponsabilidad y formación continua.

3.2.3. Los fundamentos consistentes y objetivos con evidencias de prácticas inclusivas son el sustento sobre el cual construir decisiones de mejora

Los resultados subrayan la importancia de contar con fundamentos consistentes y objetivos (teóricos, prácticos, pedagógicos y éticos) como base sobre la cual construir decisiones de mejora. Este aspecto resulta crucial para garantizar que los cambios propuestos no solo respondan a necesidades actuales, sino que sean sostenibles y con impacto a largo plazo. En un escenario educativo complejo y diverso, avanzar hacia procesos inclusivos requiere sostener una práctica profesional anclada en el análisis riguroso, la reflexión crítica y la construcción colectiva de conocimiento.

Desde el enfoque del APM, se promueve que la toma de decisiones educativas no se base solo en la intuición o la experiencia individual, sino que se fortalezca a través del uso de estrategias complementarias que brinden herramientas objetivas, como la evaluación sistemática y el análisis de evidencias significativas. Estas evidencias (construidas a partir de registros cualitativos y cuantitativos, registros sobre dinámicas de aula, propuestas curriculares, relatos institucionales,



innovaciones pedagógicas y experiencias profesionales) permiten documentar, sostener y transferir aprendizajes en contextos diversos.

Este enfoque no implica imponer una lógica externa de investigación sobre la práctica escolar, sino articular ambas dimensiones para enriquecerla. Así, la evidencia se convierte en una herramienta pedagógica que conecta la vida cotidiana de las escuelas con marcos conceptuales más amplios, guía transformaciones posibles y orienta futuras acciones con mayor pertinencia. En palabras de Biesta (2007) y de Hargreaves y Fullan (2011), la práctica educativa requiere integrar juicio profesional, reflexión crítica y contexto, así como reconocer la experiencia docente como una fuente valiosa de saber situado.

De la experiencia se aprende que el trabajo colaborativo en la recolección y en el análisis de evidencias sobre lo que el equipo identifica como cambio o destaca como proceso de transformación en el tiempo es una tarea realizada entre docentes, directivos, equipos técnicos, familias y asesores, lo que fortalece los procesos de mejora, a la vez que amplía la comprensión compartida sobre lo que ocurre en las escuelas. Este proceso contribuye a consolidar una memoria institucional que no solo registra avances, sino que visibiliza el recorrido, motiva la continuidad de los procesos y sostiene la objetividad y el sentido del cambio.

La evidencia, en este marco, cumple múltiples funciones: permite monitorear avances, ajustar estrategias, compartir aprendizajes y fortalecer el sentido de comunidad profesional. Incluso, registros simples, como una fotografía o un relato reflexivo, pueden convertirse en insumos significativos cuando son integrados en procesos de análisis colectivo. Este uso pedagógico y estratégico de las evidencias no solo documenta transformaciones, sino que empodera a los equipos escolares y contribuye a la consolidación de prácticas transferibles, sostenibles e inclusivas.

Para que esta práctica basada en evidencias sea efectiva, se requiere un entorno de confianza, retroalimentación y colaboración sostenida entre pares, que favorezca el desarrollo de competencias reflexivas, el pensamiento crítico y la apertura al cambio. En este sentido, objetivar los registros, aplicar metodologías de indagación y fomentar prácticas reflexivas no son acciones aisladas, sino parte de una cultura institucional orientada a la mejora continua.

Finalmente, las evidencias permiten comprender cómo se articulan los apoyos externos con los recursos internos de las escuelas, para promover transformaciones que integren el desarrollo personal, profesional, institucional y social (Gairín Sallán, 2023). Así entendida, la evidencia no es simplemente un resultado, sino una herramienta como estrategia complementaria para fortalecer las prácticas pedagógicas desde una perspectiva situada, inclusiva y orientada a la equidad.

4. Conclusiones

América Latina atraviesa un proceso profundo de transformación educativa. A pesar de las restricciones materiales y estructurales, muchas escuelas, Gobiernos y organizaciones de la sociedad civil han asumido un compromiso firme con la construcción de sistemas más inclusivos. En este contexto, los equipos educativos manifiestan apertura al cambio, evidenciada en la reflexión crítica sobre tensiones entre enfoques tradicionales e innovadores, así como en la convicción de que la atención a la diversidad constituye un principio irrenunciable del quehacer pedagógico.



Los resultados muestran que estas tensiones, presentes en los planos sistémico, institucional y pedagógico, no son solo obstáculos, sino también oportunidades para la innovación. La articulación entre formación continua, acompañamiento situado y uso de herramientas de evaluación ha permitido que las escuelas avancen hacia una cultura inclusiva más sólida, en la que docentes, familias y directivos asumen un rol activo en la transformación. La consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje, la documentación y el intercambio de prácticas, así como el fortalecimiento de redes interinstitucionales, demuestran que la inclusión va más allá del acceso de estudiantes con discapacidad, y se resignifica como un principio organizador que transforma estructuras, relaciones y prácticas escolares.

La implementación del APM en México, Brasil y Argentina, junto con una metodología de IAP, ha generado aprendizajes significativos sobre cómo fortalecer la educación inclusiva desde una perspectiva situada. Esta experiencia demuestra que la integración entre acción y reflexión potencia la construcción de conocimiento, promueve prácticas pedagógicas contextualizadas y habilita procesos de mejora sostenidos. El diseño metodológico de la IAP, flexible y riguroso, al incorporar la voz de los equipos escolares como coinvestigadores, favoreció la apropiación del proceso y el desarrollo de capacidades para orientar decisiones pedagógicas e institucionales hacia una educación más equitativa y sostenible.

De este recorrido emergen tres consensos fundamentales para la mejora inclusiva: a) la necesidad de una alianza estratégica entre escuela, familia y comunidad; b) la importancia de marcos organizativos claros y dispositivos de acompañamiento efectivos, y c) el uso sistemático de evidencias para planificar, evaluar y sostener transformaciones pedagógicas. A ello se suma la voluntad de las escuelas participantes de construir respuestas pertinentes y sostenibles a las necesidades de estudiantes con DV, SC o DM, incluso, en contextos de recursos limitados.

En síntesis, el enfoque implementado no solo ha fortalecido las capacidades institucionales para garantizar el derecho a una educación de calidad, sino que también ha promovido un cambio cultural orientado a la equidad, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad como un valor esencial del sistema educativo. La IAP se consolida, así, como una herramienta clave para reducir la brecha entre teoría y práctica, impulsar la profesionalización docente y generar evidencias significativas para la toma de decisiones pedagógicas y académicas.

Avanzar hacia una educación inclusiva y de calidad exige un enfoque integral, contextualizado y sostenido en el tiempo, articulado con formación, acompañamiento situado y construcción de redes interinstitucionales. El APM desarrollado por Perkins representa una propuesta sólida y replicable que habilita a las escuelas a enfrentar desigualdades estructurales y transformar sus culturas, estructuras y prácticas. Comprender que la escuela debe ser un espacio para todos no es una aspiración, sino una responsabilidad ética y una condición imprescindible para construir sociedades más justas, equitativas y cohesionadas.

Financiación

Esta investigación no tiene financiación externa.

Conflictos de intereses

Los autores declaran que no tienen conflicto de intereses.



Implicaciones éticas

Esta metodología no contó con la participación de personas, por lo que el comité de ética no estuvo involucrado.

Contribución de autores

Diseño de la investigación (María Antonia Vázquez, Gloria Rodríguez-Gil), análisis de datos (María Antonia Vázquez, Gloria Rodríguez-Gil), metodología (María Antonia Vázquez, Gloria Rodríguez-Gil) y revisión del manuscrito (María Antonia Vázquez, Gloria Rodríguez-Gil). Las autoras han leído y aprobado la versión enviada a la revista.

Declaración de las tecnologías generativas asistidas por inteligencia artificial (IA) en el proceso de escritura

Las autoras no utilizaron herramientas de IA durante la preparación de este trabajo.

Referencias

- Ainscow, M. (2025). *Reforming education systems for inclusion and equity*. Taylor & Francis.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Arnaiz, P. (2004). La educación inclusiva: Dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.
- Baptista, E. A., Shen, T. y Canudas-Romo, V. (2024). Disability and its impact on life expectancy: Heterogeneity across Mexican states. *BMC Public Health*, 24(1), 2776. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-20245-x>
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: Observaciones. *Revista de Educación*, 349, 137-152. https://sid.usal.es/idocs/F8/ART12031/re349_07.pdf
- Bello, L. (2025, 23 de mayo). *2022 Census: Brazil has 14.4 million persons with disabilities*. IBGE. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x>
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación* (4.^a ed.). Morata.
- Espinoza Freire, E. E. (2020). Reflexiones sobre las estrategias de investigación-acción participativa. *Revista Conrado*, 16(76), 342-349. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1494/1478>
- Gairín Sallán, J. (2023). Práctica profesional basada en evidencias y organizaciones que aprenden. *Perfiles Educativos*, 45(180), 122-138. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2023.180.60983>
- Global Disability Rights Now. (s. f.). *Disability in Mexico* [Infografía]. <https://miusa.globaldisabilityrightsnow.org>
- Grisales-Aguirre, A. M. (2018). Uso de recursos TIC en la enseñanza de las matemáticas: Retos y perspectivas. *Entramado*, 14(2), 198-214. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.4751>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2020). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Kemmis, S., McTaggart, R. y Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (4.^a ed.). Graó.



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Perkins School for the Blind. (2023). *Every child can learn: Scaling up systemic change for children with disabilities and visual impairment in Latin America* [Informe presentado ante Lavelle Fund for the Blind].

Rodelo Molina, M. K., Montero Castillo, P. M., Jay-Vanegas, W. y Martelo Gómez, R. J. (2021). Metodología de investigación-acción participativa: Una estrategia para el fortalecimiento de la calidad educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(3), 287-298. <https://www.redalyc.org/journal/280/28068740018/html/>

Sklar, C. (2000). *Inclusión/exclusión: Problemas y posibilidades de la educación*. Paidós.

United Nations Children's Fund. (2021, 10 de noviembre). *Nearly 240 million children with disabilities around the world, Unicef's most comprehensive statistical analysis finds* [Comunicado de prensa]. <https://www.unicef.org/press-releases>

